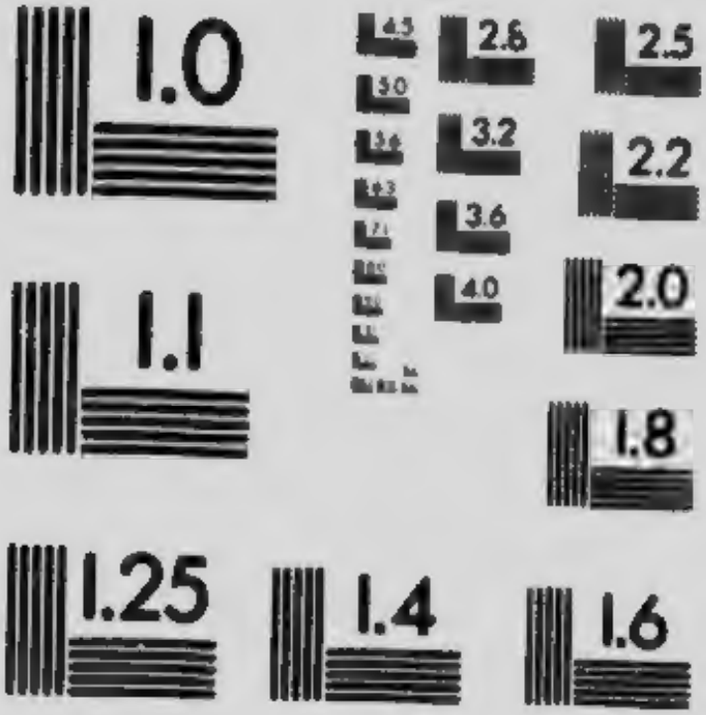
MICROCOPY RESOLUTION TEST CHART

(ANSI and ISO TEST CHART No. 2)



APPLIED IMAGE Inc

1653 East Main Street
Rochester, New York 14609 USA
(716) 482 - 0300 - Phone
(716) 288 - 5989 - Fax

Raoul Lindsay
III
Rhétorique
1912-13

UNIVERSITÉ LAVAL

RAPPORTS DES JURYS

DU

BACCALAURÉAT

SESSION DE JUIN 1912

QUÉBEC
IMP. L'ACTION SOCIALE LIMITÉE
103, rue Sainte-Anne, 103

1913

RAPPORT DU JURY

DU THÈME LATIN

Les candidats avaient à traduire en latin le texte suivant :

Sur la force invincible de la vertu.

Le moyen de résister à des tentations violentes, quand on peut leur céder sans crainte en se disant : A quoi bon leur résister ? Pour être vertueux, le philosophe a besoin de l'être aux yeux des hommes. Mais sous les yeux de Dieu, le juste est bien fort : il compte cette vie, et ses biens et ses maux, et toute sa gloriole pour si peu de chose ! Il aperçoit tant au delà ! Force invincible de la vertu, nul ne te connaît que celui qui sent tout son être, et qui sait qu'il n'est pas au pouvoir des hommes d'en disposer ! Lisez-vous quelquefois la République de Platon ? voyez, dans le second dialogue, avec quelle énergie l'ami de Socrate lui peint le juste accablé des outrages de la fortune et des injustices des hommes, diffamé, persécuté, tourmenté, en proie à tout l'opprobre du crime, et méritant tous les prix de la vertu, voyant déjà la mort qui s'approche, et sûr que la haine des méchants n'épargnera pas sa mémoire, quand ils ne pourront plus rien sur sa personne. Quel tableau décourageant si rien pouvait décourager la vertu ! Socrate lui-même effrayé, s'écrie et croit devoir invoquer les dieux avant de répondre ; mais sans l'espoir d'une autre vie, il aurait mal répondu pour celle-ci.

Toute traduction, à moins d'être une « trahison », suppose que le rédacteur s'applique à rendre exactement la pensée du modèle. Mais encore faut-il d'abord l'avoir comprise ! Comprendre et rendre : c'est à cette double opération que nos élèves étaient conviés.

***

Nous l'avouerons cependant avec ingénuité : le sens du texte qu'on leur proposait n'était pas facile à saisir et dépassait la forte moyenne des élèves de rhétorique. Le passage se rattache à ce problème moral de la vertu et du vice, de la justice et de l'injustice, dont Platon faisait le postulat de ses théories sur la république.

Autant que nous pouvons pénétrer les intentions de l'auteur, il nous semble répondre à l'éternelle question des désenchantés et des lâches : Quels avantages nous procure la pratique de la vertu ?

C'est l'objet de la première phrase ; seulement, l'orateur y exprime plutôt l'antithèse de la question : Que retirons-nous de notre résistance aux sollicitations du vice ?

Le reste du texte résout le problème. Dans une première partie, l'auteur oppose, au dégoût qu'éprouverait l'homme vertueux s'il considérait seulement les maux que sa vertu lui attire de la part de ses semblables, la force qu'il y puise lorsqu'il songe aux mérites qu'elle lui procure aux yeux de Dieu. Si, pour pratiquer l'honnêteté intérieure, l'on n'a d'autre stimulant que la considération qu'elle doit inspirer à ses frères, autant vaut y renoncer : les hommes n'apprécient que l'extérieur de la vertu. Combien la situation est différente quand on l'apprécie par rapport au ciel ? En ce monde, la justice ne sauve son fidèle ni de la perte des biens ni de l'accumulation des maux ; mais quels trésors elle lui assure dans l'autre, où le juste échappe aux jugements erronés de l'homme pour ne relever plus que de l'infaillible jugement de Dieu ! « Pour être vertueux ... au pouvoir des hommes d'en disposer. »

Le même contraste se poursuit à travers la seconde partie du texte : « Lisez-vous quelquefois ..... répondu pour celle-ci. » Mais ici, au lieu de s'appuyer sur un raisonnement personnel, l'auteur se sert, pour illustrer à la fois et confirmer sa thèse, de l'argument qu'oppose Socrate à la peinture des malheurs du juste. « Sans doute, dit celui-ci, la vertu ne protège pas l'homme de bien contre l'injustice : il souffre pendant sa vie les outrages, après sa mort la haine. Pourtant, par delà la tombe, Dieu l'attend pour rétablir l'équilibre et compenser, par une gloire éternelle, ses souffrances passagères. » C'est donc en considérant les récompenses de la vie future qu'il faut, comme Socrate, apprécier la vertu, et non pas en s'arrêtant aux maux qui accablent le juste en cette vie.

En somme, le texte nous paraît être composé d'une objection : « La vertu ne sauve pas l'homme des maux de la vie ; à quoi bon dès lors la pratiquer ? » et d'une réponse formée à la fois d'une concession : « Sans doute, la vertu ne procure pas le bonheur en cette vie », et d'une correction : « mais elle le procure dans l'autre où, déjà dès ce monde, le juste *aperçoit tant !* »

Est-ce bien ainsi qu'il faut entendre ce texte en vérité très obscur ? Nous ne le jurerions pas et nous excuserions volontiers nos élèves de l'avoir trouvé au dessus de leur portée. Il les aura convaincus du moins que l'intelligence du texte est la condition préalable de toute traduction. Cette étude préliminaire suppose chez nos rhétoriciens assez de notions philosophiques pour qu'ils distinguent entre une objection et la réponse, une thèse et la démonstration. S'ils avaient mieux connu l'art du discours, ils auraient plus

facilement séparé aussi le premier argument tout personnel (*il n'est pas au pouvoir des hommes de disposer de l'être du juste*) et le jugement de Socrate (*l'espoir d'une autre vie*) par lequel l'auteur confirme sa thèse. Il leur fallait alors se donner la peine de discerner le contraste dont se compose chacun des deux arguments (il compte *cette vie pour si peu de chose*, il aperçoit *tant au delà* — les injustices *des hommes* et *la mort* prochaine, l'espoir *d'une autre vie*).

Le terrain ainsi déblayé par un travail absorbant peut-être, mais nécessaire, même capital, ils auraient échappé au danger des contresens ou des faux sens multiples où ils sont tombés. Bien plus, ils eussent trouvé plus facile le labeur de l'expression.

***

De cette seconde tâche, il faut bien le dire, trop de nos élèves se sont acquittés, cette fois encore, avec leur négligence habituelle.

Pour rendre un texte, il ne suffit pas de parcourir le dictionnaire, fût-ce le meilleur de la langue, d'accoler au mot français un mot latin quelconque et d'enfiler les unes au bout des autres les propositions, sans tenir compte de leur signification propre et de leur importance relative. Il est des gallicismes (*le moyen de*) dont le tour elliptique n'a aucun équivalent latin et doit faire place à une proposition complète, exclamative ou interrogative. Il est des phrases détachées en français, mais qui s'opposent dans l'idée (*cette vie compte pour si peu de chose. Il aperçoit tant au delà!*) : le latin veut que l'on fasse sentir l'opposition. Certains termes obscurs peuvent être rendus plus clairs ; ainsi *sous les yeux de Dieu* a pour correspondant naturel en latin le cri de S. Ignace : *Quam sordet tellus cum cœlum aspicio!* D'autres exigent un complément : *La République* de Platon ne désigne ni une forme de gouvernement ni la démocratie, mais un livre portant ce titre (*qui inscribitur*). Le latin aime le concret et supprime souvent les abstractions ; Cicéron n'eût pas écrit que *la haine des méchants n'épargnera pas sa mémoire*, il eût dit : *même mort, les méchants le poursuivront de leur haine*. Ainsi encore, le latin possède un futur spécial d'obligation et réclame l'emploi du subjonctif dans les propositions qui dépendent d'un mode indéterminé comme l'infinitif : *croit devoir invoquer les dieux avant de répondre se deos prius deos sibi invocandos esse censet quam amico respondeat*.

***

Nous n'en finirions pas d'indiquer les incorrections qu'entraîne, dans les épreuves, l'ignorance du génie latin. Nous en finirions moins encore s'il nous fallait signaler les fautes commises contre la grammaire proprement dite, la syntaxe surtout, syntaxe d'accord ou syntaxe des propositions. Là où, cette fois, nos élèves ont choppé davantage, c'est en face des pronoms possessifs, du futur d'obligation, de l'interrogation indirecte et de la proposition infinitive. Sur ces divers chapitres ils devront se renseigner avec soin pour ne plus commettre les erreurs, les atrocités même, qui souillent leur traduction de notre texte.

Le moyen (=quel motif aurait-on) *de résister à des tentations violentes, quand on peut leur céder sans crainte en se disant : A quoi bon leur résister?* C'était le cas d'appliquer à deux reprises la loi de l'interrogation indirecte. En outre, le génie latin préfère la personnalisation du tour *on ne se :* il veut du moins que l'on ne marie pas, dans une même phrase, le pronom personnel et la forme indéfinie. Enfin, le gérondif en *do* ne saurait être confondu avec l'ablatif du participe passif ni être précédé de *in*. *Quamobrem, vehementis libidinibus impulsus, impellentibus responset qui impune eis obsequi potest, dicendo : Quid proderit si non indulseris?*

Pour être vertueux, le juste a besoin de l'être aux yeux des hommes ; mais, sous les yeux de Dieu, le juste est bien fort. La réponse commence par une opposition dont la phrase suivante marquera le deuxième terme. La construction de l'expression *avoir besoin* est assez connue. Il n'y avait donc à observer que la différence de sens entre les deux infinitifs *être*, la signification particulière de l'attribut *fort* et le flottement de la double forme *aux yeux des hommes, sous les yeux de Dieu*. En précisant ces notions vagues, on pouvait écrire : *Jamvero sapiens, ut habeatur bonus, bonus videatur quidem hominibus necesse est ; Dei vero ante oculos obversans, quantum valet vir veræ justitiæ compos!*

Il compte cette vie, et ses biens et ses maux et toute sa gloriole, pour si peu de chose! Il aperçoit tant au delà! C'est le motif, exprimé sous forme de contraste, pour lequel le juste malheureux adhère quand même à la vertu. Il fallait remarquer seulement que le dernier membre de phrase fournit la raison du fait affirmé dans le premier : il n'est donc qu'une proposition subordonnée. *Nostram enim hanc vitam et quæ in ea sint bona et quæ mala et quæ inanis gloria comparetur, minimi facit cum tam multa et bona post ipsam elapsam prospiciat.*

Force invincible de la vertu, nul ne te connaît que celui qui sent tout son être et qui sait qu'il n'est pas au pouvoir des hommes d'en disposer! Dans cet épiphonème, l'auteur résume l'idée maîtresse de son

premier argument et exprime, en une proposition exclamative, son admiration pour le triomphe final qui attend le juste. Nous n'insisterons pas sur la forme latine du verbe *connaître*. Il vaut mieux attirer l'attention sur la signification de *sentir = comprendre*, sur l'expression composée *au pouvoir de* (c'est l'*arbitrium hominum* des Latins) ainsi que sur le tour absolument compassé *tout son être*. La pensée nous paraît être celle-ci : « nul ne connaît la force de la vertu, si ce n'est celui qui sait que, si son *corps* pendant la vie est soumis à la souffrance, son *âme* délivrée de lui par la mort jouira d'autant plus qu'elle aura davantage souffert, » en somme « si ce n'est celui qui connaît *sa vraie grandeur*, celle qu'il tient de son âme immortelle, celle qui attend l'homme vertueux devenu citoyen du ciel ». Dès lors, nous traduirions, en faisant de l'exclamation une interrogation admirative : *Te, virtutis invictum robur, quis novit nisi qui quantus sit ipse intelligit neque ignorat se sub hominum arbitrio non jacere ?*

Lisez-vous quelquefois La République *de Platon?* Cette annonce nous avertit que l'auteur, pour confirmer son assertion, va puiser dans les entretiens que Platon prête à Socrate. Il s'agit ici du traité, écrit sous forme de dialogues (retenir ce procédé d'ailleurs indiqué dans la phrase suivante), où Platon expose son idéal d'une république. Cette notion (république *idéale*) sera bienvenue dans la traduction. La nature de la question semble appeler une réponse affirmative. *Nonne quandoque Platonis librum de ea, quam commentus est, Republica, legis ?*

Voyez, dans le second dialogue, avec quelle énergie l'ami de Socrate lui peint le juste accablé des outrages de la fortune et des injustices des hommes, diffamé, persécuté, tourmenté, en proie à tout l'opprobre du crime et méritant tous les prix de la vertu, voyant déjà la mort qui s'approche et sûr que la haine des méchants n'épargnera pas sa mémoire quand ils ne pourront plus rien sur sa personne : quel tableau décourageant si rien pouvait décourager la vertu ! L'auteur résume, en cette accumulation, le célèbre portrait du juste opprimé : la phrase offre le premier membre d'une antithèse dont la suivante contient le second. Nous n'avons pas à revenir sur la concrétisation des tours abstraits qui abondent ici plus que dans tout le reste du texte. On aura remarqué la forme indirecte de l'entrée en matière (*avec quelle énergie*), le sens assez vague de *voyez* (= rappelez-vous donc), la concession incluse dans *méritant* et la valeur circonstancielle des autres participes, la métaphore contenue dans l'expression *en proie*, l'opposition entre le cadavre (*mémoire*) et le corps vivant (*personne*), l'idée d'aptitude marquée par l'adjectif *décourageant* (= de nature à décourager), enfin la valeur positive de *rien* (= quelque

chose). En tenant compte de ces observations, l'on écrira : *Recole igitur quam sit vehemens Socratis amicus dum, in secundo dialogo, illi virum justum depingit fortunæ adversis vicibus et hominum injuriis oppressum, infamatum, vexatum, exagitatum, probro sontis more traditum quamvis omnibus quæ virtuti debentur præmiis dignus sit, mortem proximam jam contemplantem cum pro certo habeat homines nefarios, qui eum odiis prosequuntur, ne quidem cadaveri parcituros ubi jam corpori nocere nil licebit : quanta spectaculi fœditas et quam idonea ad animos frangendos, si quid virum bonum frangere possit !*

Socrate lui-même, effrayé, s'écrie et croit devoir invoquer les dieux avant de répondre ; mais, sans l'espoir d'une autre vie, il aurait mal répondu pour celle-ci. Toute l'idée est ici contenue dans l'incise (*sans l'espoir d'une autre vie*). Elle compare le bonheur futur aux maux de cette vie décrits dans la phrase précédente : il faudra donc la mettre en vedette. La liaison par *autem* paraît tout indiquée. La loi qui régit le futur d'obligation est trop connue pour que nous y revenions. Il ne reste plus qu'à se rappeler la manière de rendre l'idée d'antériorité, à préciser le sens de *autre* employé pour opposer la vie future à la vie présente, enfin à remarquer le sens exact de *pour* (=concernant). *Etsi autem Socrates ipse, cum sit perterritus, exclamat et prius deos sibi invocandos esse censet quam amico respondeat, tamen alterius vitae spem respondendo profert, quam nisi protulisset non rectum sane de hac nostra responsum præbuisset.*

***

Pour terminer, nous attirons l'attention des élèves sur l'importance qu'il y a pour eux de relire leur traduction avant de la rendre au surveillant. Ils remarqueront ainsi l'incorrection de formes telles que l'accusatif *librem* pour *librum*, le pluriel *legete* pour *legite* et le génitif *aliæ* pour *alius* ; la confusion entre les particules interrogatives *ne, num, nonne, an, utrum* ou les adjectifs *totus et omnis* ; l'impropriété de participes comme *persecutum* (employé en ce sens seulement par un agronome du IVe siècle) ; enfin l'horreur de la graphie *republicam* ou même *respubliquam*.

Ce sont là évidemment de simples distractions. Plutôt que d'y insister, nous préférons rappeler notre conseil initial : avant de chercher l'expression correspondant au français, il faut comprendre le texte français lui-même, étudier la valeur relative des propositions et la marche progressive du développement, distinguer entre la pensée maîtresse et les idées accessoires, pénétrer enfin le sens des termes. C'est la première tâche à s'imposer. La seconde consiste

à se demander, en se rappelant les règles de la grammaire, quel tour latin équivaut à telle tournure française. La troisième n'est plus qu'un jeu : vérifier, dans le dictionnaire latin-français, si le mot fourni par le lexique français-latin a bien, dans la langue classique, le sens qu'il comporte dans le texte.

A ce compte, on évite des contresens comme celui qui fait prendre pour des confidences de théâtre (*diverbium*) les entretiens philosophiques (*dialogus*) de Platon. On fait preuve sinon de goût, au moins de jugement. Et à quoi donc sert le thème latin si ce n'est pas, après avoir exercé l'intelligence de l'élève, à la manifester ?

Abbé Émile Chartier,
professeur au Séminaire de Saint-Hyacinthe.

P. S. — Pour notre rédaction latine, nous nous sommes servi, en les modifiant, des deux épreuves couronnées, en 1849, au concours général des lycées de France.

Nous ajoutons à ce compte rendu spécial un certain nombre d'observations générales contenant la *traduction en latin des textes français*. On ne saurait trop apprécier la justesse de ces conseils que nous transmet l'un de nos collègues les mieux renseignés de l'enseignement secondaire :

a) On ne découvre la tournure latine équivalente à la forme de la proposition française qu'au moyen de la *grammaire* et de l'*analyse logique* exploitées conjointement ;

b) Au moins une fois par quinzaine, à partir de la fin de la troisième (versification), le professeur devrait faire rédiger à ses élèves, oralement ou par écrit, *la préparation d'un thème latin en vue de la traduction*. Ce procédé indispensable est expliqué et illustré par M. René Lavaud, dans une étude que les maîtres liront avec profit (*Revue Universitaire*, 13e année, 1904, tome 2, pp. 181-184, chez Colin, Paris) ;

c) Pour empêcher les élèves de faire le travail à coup de dictionnaire et sans analyse préalable du texte, on devrait exiger qu'ils rédigent *habituellement* le thème latin sous les yeux du professeur. Il faut les prendre tels qu'ils sont ; sans cette vigilance étroite de notre part, méthodes et conseils ne changeront rien à leur manière d'agir.

RAPPORT DU JURY

DE LA COMPOSITION FRANÇAISE

Trois cent trente-sept concurrents se sont présentés à l'épreuve de la composition française. Trois copies ont respectivement mérité la note 30, 30 $^{7}/_{10}$ et 33. Quatre-vingt-dix-sept, la note moyenne de 25 à 30.

Jusqu'ici le résultat semble magnifique. Mais peut-être faut-il déchanter un peu si l'on tient compte que cent-quatre copies n'atteignent que la note 18 ou une note encore inférieure ; que dix n'ont pu dépasser la note 12 pendant qu'une ou deux descendent même jusqu'à zéro : ce qui donne le chiffre de cent quarante-quatre copies n'obtenant pas, ou tout juste, les deux tiers des points.

Le sujet était ainsi formulé :

« Julien l'Apostat dans sa haine insensée contre le Dieu de son enfance et de sa jeunesse, entreprit la destruction du christianisme. Il entra dans son plan de condamner les chrétiens à l'ignorance, de retirer à l'Église la liberté d'enseigner les lettres et d'expliquer les auteurs profanes. Si l'Église, pensait-il, pouvait se passer des richesses et des honneurs, sa mission lui faisait une nécessité du prestige intellectuel. Grégoire de Nazianze qui avait connu Julien aux écoles d'Athènes, saisit l'occasion pour rappeler à son ancien condisciple que le Christ est invincible ; il protesta énergiquement contre la tyrannie exercée sur l'esprit et réclama pour les plus fidèles sujets de l'empire, des droits communs à tous les citoyens, à tous les hommes. »

Avouons-le sans détour, le sujet a quelque peu surpris et les élèves et les professeurs, et ceux-ci non moins que ceux-là. Et la surprise est venue sans doute de la brusque mise à l'écart des sujets d'histoire du Canada, de l'abandon d'une quasi-tradition qu'on espérait voir durer encore malgré les menaces des derniers programmes universitaires ; mais il faut y faire entrer aussi pour quelque chose les difficultés mêmes du sujet qui allait exiger des concurrents, en plus de connaissances historiques assez précises, un certain nombre d'idées générales et de notions philosophiques.

Le sujet fut-il même posé selon toute la rigueur historique ? D'aucuns en ont douté. Et l'on s'est demandé, par exemple, si

l'édit impérial ne voulut pas atteindre les professeurs plutôt que les élèves ; s'il fut d'un caractère aussi nettement décisionnaire et despotique que le suppose le canevas de la composition. Il faut prendre note, en effet, qu'après avoir déclaré que « cette ordonnance est une loi générale pour tous les professeurs et tous les maîtres », l'empereur ajoutait dans la langue volontairement ondoyante et subtile de tous les persécuteurs : « Car, pour les jeunes gens qui veulent fréquenter les écoles, je ne leur en interdis pas l'entrée. Il ne serait, en effet, pas raisonnable de fermer le bon chemin à des enfants incertains encore de la route qu'ils doivent tenir, ni de les contraindre par la terreur à suivre la religion de leurs ancêtres. »

Et voilà ce qu'il eût été bon, d'après quelques-uns, de ne pas oublier. Mais nous croyons, à notre humble avis, que si tout cela prouve la difficulté de saisir avec justesse la pensée et la volonté fuyantes des sophistes de haut vol, rien ne s'y trouve qui puisse changer absolument la façon de poser le problème. Tout au plus, quelques-unes des phrases essentielles de l'édit, intercalées dans la formule du sujet de composition, eussent-elles permis de découvrir au sujet des aspects quelque peu différents et d'inviter Grégoire de Nazianze, le brillant humaniste, à plaider le droit des maîtres à l'enseignement plus encore que le droit des écoliers chrétiens à l'étude des lettres grecques et latines.

Les concurrents se sont efforcés de tirer le meilleur parti possible du sujet tel que formulé. En général, et c'est l'avis unanime des correcteurs, ils l'ont développé avec méthode. Les copies n'attestent pas toujours l'ordonnance des travaux ordinaires de semaine, faits à tête reposée et d'une élaboration plus sereine. La pensée trop rapidement ébauchée et trop indécise fléchit souvent dans des paragraphes de construction rudimentaire. Mais enfin, l'on nous affirme que ces compositions d'écoliers révèlent un effort louable vers des conceptions à lignes plus nettes, avec des parties mieux attachées et des ensembles plus solides.

Il n'aurait manqué à nos rhétoriciens que de jeter dans leur plan des idées plus substantielles et plus achevées. Nombre de copies ont révélé l'embarras des concurrents et leur impuissance a se « *tenir audessus de leur ourrage* ». Et par exemple, est-ce la peur d'aborder le problème d'aspect trop philosophique des droits de l'homme et du citoyen, qui fait qu'un si grand nombre s'attardent, se perdent dès le début dans des phrases intempérantes et des précautions oratoires excessives ? Les preuves de droit naturel ou de droit social — deviennent en revanche d'une brièveté parcimonieuse, et sentent trop, quand elles sont justes, le décalque du manuel de philosophie. Et nous ajouterions volontiers qu'on a

peu ou point distingué les droits de l'homme des droits du citoyen. Mais vraiment, faut-il demander cet effort et cette subtilité à des Rhétoriciens qui n'ont que le tort, après tout, de n'avoir fait que leur rhétorique ?

C'est aussi notre avis personnel qu'on s'est préoccupé beaucoup plus — et cela apparaissait dans les copies que nous avons pu examiner — de poser la thèse générale de la liberté de l'enseignement que de la restreindre au cas particulier de l'enseignement des humanités classiques. Et à ce sujet l'un des correcteurs fait remarquer, avec infiniment de raison, que les concurrents ont apporté à la démonstration de leur thèse un appareil d'arguments à la contemporaine qui dénote un manque trop complet de sens historique. Mais, encore cette fois, nul, nous en sommes sûrs, ne voudra tenir un compte trop sévère à des Rhétoriciens obligés déjà à tant de connaissances prématurées, de n'avoir trouvé le temps de lire ni Rohrbacher ni Paul Allard.

Les correcteurs s'accordent à louer la bonne tenue des copies, la qualité de l'orthographe, et la correction du style. A l'orthographe on accorde même la note moyenne de 5 sur 6. Et ce n'est pas que nos écoliers nous écrivent une langue de tout point impeccable. Les fautes apparaissent encore plus fréquentes que nous ne le voudrions. Nous avons relevé, et dans une copie qui s'est vu allouer plus de 30 points, des constructions douteuses comme celle-ci : « Vous voulez empêcher les professeurs chrétiens *d'enseigner par un décret* qui, tout dissimulé qu'il est, laisse voir la réalité qu'il contient ». Mais enfin toutes ces fautes nous ont plutôt paru de celles qui tiennent à l'âge, à la rapidité du travail, à nos imperfections bien canadiennes ; nous n'y trouvons rien qui permette de signaler une lacune grave ou un vice particulier de l'enseignement.

Tout au plus, pourrions-nous demander à nos professeurs, d'inculquer aux élèves encore davantage la science de l'étymologie. Un trop grand nombre d'écoliers ignorent la valeur exacte des mots, faute peut-être de la connaissance parfaite du terme grec ou latin, ancêtre du vocable français. On écrira par exemple : De la jeunesse que vous avez *écoulée* avec moi... Et vous fait *produire à des actes* regrettables contre nous... *Néron s'assassine*... Sans aucun résultat *prépondérent*... A *source radicale*, nous avons cru opposer un *moyen radical*..

Et s'il ne faut pas cesser d'enseigner toujours la grammaire, même en rhétorique, et notamment sur l'emploi des auxiliaires, sur l'emploi du subjonctif et des temps de ce mode, sur la distinction des transitifs et des intransitifs, il faut apporter non moins

d'attention à l'enseignement des principes élémentaires de la stylistique. Nos élèves manifestent trop d'inexpérience dans le maniement des figures et de la période. Que dire d'anacoluthes comme celles-ci : « L'autorité civile est établie pour venir en aide à l'autorité ecclésiatique ; toutes deux doivent se secourir mutuellemwnt *comme les deux roues d'un même char pour gouverner le monde* ».

. « Tous les hommes sensés... reconnaîtront que la doctrine chrétienne est présentée, *électrisée en quelque sorte par les lettres*, qu'elle s'est emparée de leur influence fascinatrice et puissante pour embellir et rendre *plus gracieux le précieux joug du salut final* ». Que les rhétoriciens aient horreur de périodes encombrées comme celle que nous allons citer : « Comme j'ai eu l'honneur de suivre avec vous les cours d'Athènes, comme j'ai eu le plaisir jadis de passer dans votre intimité les quelques années les plus joyeuses de ma vie, de même aujourd'hui je me fais un plaisir, mais aussi un devoir de vous rappeler que, de même que nous avions en nos temps d'études les mêmes idées sur la religion, de même aujourd'hui nous devons nous unir par lettre afin de discuter ensemble quel sera l'effet de la campagne que vous venez d'entreprendre. »

Nous pourrions dresser ici une longue liste de néologismes barbares. Mais il convient de ne rien exagérer.

Et peut-être faut-il mettre au compte du sujet — on sait qu'il a mis à très forte épreuve la vigueur intellectuelle des concurrents - nombre d'imperfections où apparaît plus que toute chose, la fatigue. Cela est bien près d'être l'avis de la majorité des correcteurs que la *Lettre de Grégoire de Nazianze* dépassait la moyenne de nos élèves. Un des correcteurs ne va-t-il pas jusqu'à m'écrire dans ses notes : « Quelle légion de bavards nous formons ainsi en forçant nos écoliers à parler de choses qu'ils ne savent pas ! »

Et de là -il n'y avait qu'un pas—l'on devait remettre en question le choix des sujets de composition au baccalauréat de Rhétorique. Plusieurs des correcteurs, —ont-ils outrepassé leurs droits ?— regrettent en toute franchise qu'on ait cru mettre pratiquement à l'écart, ou équivalemment, les sujets d'histoire du Canada, et se demandent si le nouvel ordre de choses ne va point porter un coup fatal à l'étude de l'histoire de notre pays, sans aucun bénéfice notable pour l'histoire universelle et peut-être au grand détriment des études littéraires. Ou bien professeurs et élèves vont se jeter à l'étude trop exclusive de l'histoire et négliger pour cela même l'étude des auteurs, étude principale des classes de littérature ; ou comprenant l'impossibilité de parcourir en si peu de temps l'immense domaine des études historiques, nos élèves vont-ils se borner à des revues rapides, sans apporter à l'histoire du Canada l'ardeur motivée d'autrefois.

En attendant la solution de la question, les correcteurs considérant que l'érudition ne saurait être le fait d'un collégien et qu'il faut à tout prix empêcher les concurrents de se perdre dans l'imprécis et le verbiage, émettent le vœu qu'à l'avenir les canevas pour la composition française fournissent une matière plus riche, des notions plus exactes et plus positives.

Voilà bien des sujets de discussion pour le prochain congrès de l'enseignement secondaire, à moins qu'on n'en fasse tout de suite de la copie pour la première livraison de la revue inter-collégiale.

L.-A. Groulx, ptre
professeur au Collège de Valleyfield.

RAPPORT DU JURY

DE PHILOSOPHIE

(Section de Logique et morale)

Mon premier mot doit aller au promoteur de cette institution nouvelle des rapports des jurys du baccalauréat ; il faut le féliciter d'en avoir conçu l'idée, et surtout d'avoir réussi à la faire accepter. J'estime que ces rapports seront un excellent moyen de faire progresser l'enseignement, et par conséquent les études. Constatant ainsi les côtés faibles de nos jeunes aspirants bacheliers, nous pourrons voir ce qu'il peut y avoir de défectueux dans nos méthodes, et plus facilement y porter remède ; car, il va de soi que si nos élèves ne sont pas ce qu'ils devraient être, c'est que nous ne les avons pas bien formés : un bon arbre ne produit que de bons fruits.

La démonstration n'est plus à faire de la nécessité d'inculquer à nos jeunes gens de fortes et saines notions philosophiques ; les attaques de nos adversaires sont trop fréquentes et trop bien calculées, pour que nous ne songions pas à armer davantage de principes solides ceux qui auront bientôt à défendre sur un terrain plus ou moins favorable et notre foi et nos institutions.

Je n'ai pas la prétention d'offrir à mes confrères des idées nouvelles. Tout ce que je me propose, c'est d'échanger mes vues avec ceux qui me liront ; tant mieux si je n'exprime que les idées de tous : l'accord sera plus facile.

S'il est vrai de dire que la philosophie est la science de la pensée, comme la rhétorique est l'art de dire et la littérature l'art d'écrire, l'enseignement de la philosophie doit avoir pour but de former des penseurs, des hommes qui sachent apprécier un événement et puissent porter un jugement sûr en toutes circonstances. Celui-là n'est pas un penseur, qui ne fait que répéter ce qu'il a lu dans les livres ou appris de ses maîtres. Il faut plus que de la mémoire, pour penser par soi-même, il faut surtout du jugement. C'est donc

à former le jugement de ses élèves que doit s'appliquer le professeur de philosophie. On devrait reconnaître le jeune dialecticien à son esprit méthodique, et le diplômé de morale à son sens du droit et du juste.

C'est une impression que j'ai, fondée je ne sais trop sur quoi, que notre enseignement manque de simplicité. Le meilleur moyen de faire apprendre la philosophie aux élèves, c'est de la leur faire voir comme accessible à tous, d'inspirer à chacun l'espoir de pouvoir y atteindre. Mais notre programme est tellement chargé que nous sommes obligés de passer trop rapidement sur des questions qui demanderaient beaucoup de temps. Si l'on joint à cela le ton un peu solennel du professeur, on comprendra que les élèves se persuadent facilement qu'ils ne peuvent devenir des philosophes, et ils ne songent qu'à devenir des bacheliers.

Aussi, voyez comme nos écoliers cultivent la mémoire, et comme ils négligent le raisonnement. On le constate facilement, quand on compare la brièveté des solutions qu'ils donnent aux questions d'application avec l'étendue de leurs réponses aux questions qui sont toutes résolues dans leur manuel. Ils manquent absolument de confiance en leur propre jugement. Quand ils n'ont pas d'avance la réponse toute faite dans leur esprit, ils passent outre sans traiter la question ou, s'ils donnent parfois une réponse plus ou moins insignifiante, c'est qu'ils croient qu'on y gagne toujours quelque chose à donner beaucoup de papier aux examens. Je prends pour exemple une question qui a été posée au dernier concours : « Dans la proposition : *homo est rationalis*, quelle est la supposition de *homo* ? est-elle formelle ou matérielle ? » A cette question on répond en donnant la définition de la supposition formelle et celle de la supposition matérielle avec les deux exemples de l'auteur. Quant à prononcer définitivement si la supposition de *homo* est formelle ou matérielle, on s'en abstient prudemment.

Une autre preuve encore que nos élèves aspirent plus au titre de bachelier qu'à la science, c'est qu'ils s'en tiennent plutôt à la lettre qu'à l'esprit du programme au sujet de la manière de prouver les thèses. Il est dit dans le programme que l'on doit appuyer chaque thèse d'autant d'arguments qu'il y en a dans le manuel de l'abbé Lortie, auteur généralement suivi dans nos collèges. Ceux qui ont étudié un autre auteur observent bien la lettre de cette règle; mais ils ne font pas toujours attention qu'il y a arguments et arguments ; pourvu qu'ils aient satisfait à la loi du nombre, ils sont tranquilles, et ils ne s'occupent pas de la qualité des arguments. Souvent on trouve des démonstrations qui ne portent pas d'argument

intrinsèque, comme le veut l'esprit de la loi. On en comprend facilement la raison : c'est que l'argument intrinsèque est plus abstrait, et partant plus difficile. Comme il suffit de donner autant d'arguments qu'il y en a dans le manuel de l'abbé Lortie pour s'assurer, croit-on, le maximum des points, on va au plus facile, que l'on croit aussi le plus sûr. Dans le comité dont je faisais partie à titre de rapporteur, on tenait compte de la valeur des arguments ; et ceux qui ne présentaient que des arguments extrinsèques n'obtenaient pas le maximum. En cela je trouve que les correcteurs avaient raison, bien que la lettre fût contre eux. Je suis convaincu que si certains élèves voyaient le résultat détaillé de leur examen de philosophie, ils seraient un peu surpris de l'appréciation qu'on en a faite.

Il serait donc important que les professeurs insistassent auprès de leurs élèves sur la valeur de l'argument intrinsèque, et les accoutumassent à bien faire la distinction entre un argument de peu de valeur et un argument solide. Un bon moyen de faire saisir la force et la nature d'un raisonnement, c'est de le dépouiller d'abord de ses accessoires, de ne présenter que le squelette, la charpente de l'argument principal, et de l'entourer ensuite des raisons qui appuient les principes posés. C'est pour ne connaître pas assez ce procédé de travail que les élèves s'abandonnent parfois à un genre trop oratoire ; ils cherchent à dissimuler leur ignorance, en la déguisant sous un flux de mots qui ne veulent pas assez dire.

Une grande difficulté, à laquelle se heurtent beaucoup d'élèves, ce sont les définitions. Leurs définitions ne sont pas assez précises ; c'est quelquefois un amas confus de mots sans cohésion, qui dénotent une inintelligence complète du texte que l'on a étudié. Les notions qui paraissent le moins comprises sont celles d'*universel*, de *supposition*, d'*abstrait* et de *concret*. L'universel, c'est tout ce qu'on veut ; la supposition, ce n'est plus l'emploi d'un mot pour signifier une chose, mais c'est un mot employé pour signifier une chose. On vous dira, par exemple, que *homo* est une supposition formelle. On confond l'abstraction qui forme l' « idée abstraite » et l'abstraction qui forme l' « universel » ; toute idée universelle devient une idée abstraite. C'est ainsi que *homo* est classé dans les idées abstraites, parce qu'il est universel.

Nos élèves n'étudient pas toutes les questions du programme ; et les thèses qu'ils mettent ainsi de côté ne sont pas les moins importantes : exemple, *l'universel* et *la moralité intrinsèque* ; la première, à cause de sa difficulté intrinsèque ; la seconde, probablement parce qu'elle est présentée d'une façon peu attrayante dans le manuel de l'abbé Lortie.

Il est à remarquer que plusieurs questions qui devraient être posées souvent au baccalauréat, ne le sont presque jamais, parce qu'elles sont trop étendues dans Lortie ; telles sont la thèse de l'induction scientifique, celle du libéralisme et celle du socialisme. C'est malheureux que ces deux dernières thèses soient pratiquement mises de côté à l'examen écrit ; l'auteur s'est sans doute proposé de bien prémunir les jeunes gens contre les principes subversifs du libéralisme et du socialisme ; mais l'intérêt qu'y portent les élèves est en raison inverse du zèle qu'il a mis à les refuter ; ces élèves, se plaçant au point de vue pratique du baccalauréat, sont persuadés que ces questions ne seront pas posées.

La mauvaise écriture est encore un défaut courant. C'est parfois toute une tâche que de déchiffrer les pages que l'on a devant les yeux. Nos élèves écrivent généralement mal ; ils négligent l'orthographe et la ponctuation. Il y a pourtant de ces épreuves si mal écrites qui trahissent une *bonne main*. Peut-être pourrait-on expliquer tant de négligence par la nécessité de se hâter, et de compléter le travail dans le délai fixé. C'est la même raison qui explique tant de fautes de français ou de latin. Il y aurait ici une réforme à faire, il me semble. Les copies mi-françaises et mi-latines présentent un aspect assez baroque. Il vaudrait mieux, je pense, que l'on rende le latin obligatoire dans la rédaction de la composition de philosophie. Car il n'y a pas à songer à l'abandonner complètement : ce serait trop contraire aux directions du Saint-Siége.

Avec le latin obligatoire, je voudrais aussi l'introduction des objections au programme. Ce programme ne contiendrait plus alors, sur chaque question, que la thèse principale, ou la démonstration de la vérité. La réfutation des erreurs n'arriverait que sous forme d'objections. On pourrait ainsi s'attarder davantage à l'explication des théories justes, et l'on courrait moins le risque de bourrer nos élèves de fausses théories, dont ils apprennent plus facilement l'exposé que la réfutation.

Pourquoi le programme d'études ne correspond-il pas exactement au programme des examens ? Je ne pense pas qu'il y ait un seul professeur qui se contente de ne faire apprendre à ses élèves que les questions du programme actuel. Il y en a qui donnent une large place dans leur enseignement aux objections, afin de se rendre compte que l'élève a bien compris ; d'autres ajoutent très peu à ce qui est strictement requis par le programme. Ce sont ces derniers qui ont plus de chances d'obtenir un bon résultat au concours du baccalauréat. On ne saura jamais la force d'un élève en philosophie tant qu'on ne l'obligera pas à répondre à des objections. Je comprends bien que le système des objections se prat[illegible] avec plus

d'avantages dans un examen oral. Aussi je suis en faveur d'un examen oral qui ferait suite à l'examen écrit.

Mais ceci entraînerait la décentralisation, je veux dire la correction faite dans chacun des collèges. Je ne comprends pas bien l'avantage de cette corvée que les professeurs sont obligés d'aller faire chaque année à Québec, et j'y vois bien des inconvénients. C'est un système aussi pénible pour les correcteurs que peu avantageux pour les élèves. Parfois même, on peut se demander si la grande somme de travail accompli en une semaine permet de bien rendre justice à ceux dont l'avenir est en quelque sorte entre mains des correcteurs. C'est le mieux que l'on puisse faire être comme concours. Mais le baccalauréat est plutôt une mission donnée à ceux qui en sont dignes d'entrer dans une [illegible] qu'un concours entre les collèges. D'ailleurs, notre examen pas encore un moyen bien efficace de constater la force de des collèges, puisque ceux qui s'en tiennent justement aux que du programme ont plus de chances de réussir.

Il ne faut pas non plus oublier qu'avant d'être un [illegible] pour le prix du Prince de Galles, le baccalauréat est une [illegible] qui témoigne des aptitudes de ceux qui aspirent aux professions libérales. J'ai remarqué quelquefois que l'on apporte plus de soin à corriger les épreuves qui paraissent bien meilleures. Pourquoi cela ? si ce n'est parce qu'on attache plus d'importance au prix qu'au diplome. Il y aurait moins de mal, je pense, à priver quelqu'un du prix qu'il devrait avoir, qu'à ne pas accorder de diplôme à celui qui l'aurait mérité. Si l'on veut corriger de façon spéciale ceux qui ont chance d'avoir le prix, qu'on fasse un concours à part.

Par toutes ces observations j'ai voulu plutôt soulever des questions que les résoudre. J'ai pensé que je pouvais profiter de l'occasion qui m'était donnée, pour faire part à mes confrères ma manière de voir sur certains points délicats de nos programmes et de nos examens. Je laisse à ceux qui me liront le droit de me critiquer, et au futur Congrès le soin de décider.

Alf. Comtois, ptre
professeur au Séminaire des Trois-Rivières.

RAPPORT DU JURY

DES SCIENCES

(Section de la Physique)

J'ai l'honneur de présenter au Comité permanent des Congrès des Études le rapport des comités de Physique pour l'année 1911-1912.

D'après ce que nous avons constaté par nous-mêmes et d'après les renseignements qui nous ont été fournis par MM. les Correcteurs, les copies qui échappent à toute critique constituent une petite minorité. Nous félicitons sincèrement leurs auteurs, sans dire d'une manière particulière ce en quoi ils méritent d'être loués ; il suffira de mentionner qu'ils ont évité les erreurs et les défauts dont se sont rendus coupables ceux qui forment la deuxième catégorie, de beaucoup, il faut l'avouer, la plus nombreuse, et dont nous nous occuperons exclusivement dans ce rapport.

***

On ne peut prétendre faire des études scientifiques sérieuses si l'on n'apporte pas un grand soin, une grande attention à la propriété des termes, à la précision du langage. En sciences, il n'y a pas, pour ainsi dire, de synonymes ; chaque chose a son nom qui la spécifie, qui la caractérise, et l'élève qui ne se surveille pas à ce sujet et qui emploie sans discernement le premier terme qui se présente à son esprit, s'expose à bien des inexactitudes, bien plus, à bien des erreurs.

Ce défaut de précision dans le langage est le plus commun chez nos élèves. Le maniement convenable de la langue scientifique suppose, il est vrai, une assez longue habitude, et l'on ne saurait exiger de nos élèves qu'ils arrivent tout de suite à la perfection.

Mais l'on doit s'attendre à des efforts persévérants et à des résultats satisfaisants.

Il y a, à ce sujet, beaucoup de progrès à faire. Le langage scientifique de nos élèves est trop souvent vague, imprécis, sans parler de l'incorrection grammaticale que l'on ne s'efforce pas assez d'éviter.

Que de fois on confond *surface* avec *volume*, *circonférence* avec *cercle*, *pression atmosphérique* avec *température!* Que de fois, dans les copies de nos élèves, on parle de la *pesanteur* des corps au lieu du *poids* des corps, prenant ainsi la cause pour l'effet !

Faut-il s'étonner maintenant si les définitions que l'on donne sont vagues et nuageuses, si les énoncés sont souvent erronnés, puisque l'emploi d'un terme impropre peut enlever, à la loi physique que l'on veut exprimer, sa vraie signification, quand il ne la défigure pas complètement ?

Il faut ajouter à cela que le manque de précision dans la langue peut conduire l'élève à des contradictions manifestes. Si, pour reprendre l'exemple de tout-à-l'heure, on a bien saisi la différence qui existe entre la pesanteur et le poids des corps, on ne sera pas exposé, comme cela est arrivé souvent, à énoncer de la manière suivante la quatrième loi des oscillations du pendule : la durée des oscillations est inversement proportionnelle à racine carrée de la *pesanteur du pendule*, ce qui est en contradiction flagrante avec la deuxième loi, où l'on affirme que cette durée est indépendante de la substance dont se compose la masse pesante du pendule.

Nous ne saurions trop recommander à MM. les Professeurs d'insister encore davantage auprès de leurs élèves sur l'importance de la propriété des termes et de la précision du langage ; les efforts que ces derniers feront dans cette voie contribueront pour une large part à développer leur formation scientifique.

* * *

Nous devons signaler aussi un autre défaut que nous avons remarqué dans les copies de plusieurs de nos élèves : c'est de ne pas donner aux point essentiels d'une question l'importance qu'ils doivent avoir.

L'élève qui a étudié avec méthode et intelligence doit, croyons-nous, porter son attention principalement sur ce qu'il y a d'important et d'essentiel dans une question ; il doit s'efforcer de le bien comprendre et faire converger, dans la rédaction de son travail, tous les détails secondaires vers ce but.

Ce n'est pas de cette manière que procèdent un trop grand nombre de nos élèves.

On écrit de longues pages indigestes, on s'éternise sur des détails futiles et souvent inutiles, et l'on ne fait qu'effleurer, quand on ne l'omet pas complètement, le point capital, la solution de la question proposée ; ou bien, ce qui ne vaut pas mieux, on ne s'arrête à aucun plan déterminé dans la rédaction des réponses, on jette sur le papier des souvenirs plus ou moins confus, fruits de longs efforts où la mémoire a joué le principal rôle, et l'on inonde les points essentiels dans un flot de détails sans ordre, dans un pêle-mêle inextricable où les correcteurs courent le risque de ne jamais les découvrir.

Et voilà l'explication des désenchantements, des surprises que les résultats de la correction causent à certains élèves. Les chiffres obtenus ne répondent pas à leur attente, ils croyaient avoir beaucoup mieux fait ; pour employer leur langage, *ils avaient pourtant tout mis !*

Ils ne seraient pas si cruellement déçus dans leurs espérances s'ils savaient ce qu'ils ont omis !

Nous croyons qu'il y a de sérieuses réformes à faire dans les méthodes de travail d'un bon nombre. Les études scientifiques ne sont pas un exercice de mémoire, mais ont pour but de développer l'intelligence et de former le jugement ; l'élève doit mettre en pratique les principes qu'il a étudiés en Philosophie, et procéder avec ordre et logique, sans oublier les règles de la composition littéraire.

Que penser d'un élève qui, après avoir énoncé exactement les quatre lois des oscillations du pendule, les résume mathématiquement par la formule des vibrations transversales des cordes ? Doit-on croire que cet élève a étudié avec intelligence, qu'il s'est efforcé de bien comprendre les choses avant de les confier à sa mémoire ? et comment les correcteurs doivent-ils apprécier une pareille réponse ?

C'est sans doute pour récompenser le vrai mérite de chacun que l'un des comités de Physique — et nous croyons qu'il a eu raison — a cru devoir allouer un certain nombre de points à ce qu'il a appelé l'ensemble, la conception générale de chaque question proposée. Ce n'est pas tout de constater si l'élève n'a omis aucun détail ou a traité matériellement les différentes parties de la question ; il importe surtout de s'assurer s'il a bien compris ce qu'on lui demande, s'il a procédé avec ordre et logique dans son travail, en un mot, s'il a fait une rédaction intelligente. Si l'on adoptait cette manière de corriger, il est certain que les élèves éviteraient davantage de

compter exclusivement sur leur mémoire, et leur formation scientifique n'aurait qu'à y gagner.

***

Qu'il nous soit permis d'insister quelque peu sur un point qui n'est pas sans importance : nous voulons parler de la correction grammaticale et littéraire, de la calligraphie et de l'apparence extérieure de certaines copies. Les fautes d'orthographe, les solécismes et les barbarismes y sont si nombreux, la rédaction littéraire y est si négligée, la calligraphie et la malpropreté, qui dénotent un sans-gêne impardonnable, y sont si dégoûtantes que l'on est en droit de se demander si les auteurs de ces copies ont la prétention d'avoir fait un cours classique complet. Il est regrettable que l'Université soit obligée de donner à certains élèves le titre de Bachelier ou même le simple droit à l'Inscription. Il semble que, dans cette matière, il y a certaines limites qu'il n'est pas permis de dépasser.

***

Les correcteurs ont remarqué chez plusieurs élèves une connaissance insuffisante des instruments de Physique. Ce défaut, pour quelques-uns, peut provenir de ce fait qu'ils doivent décrire des appareils qu'ils n'ont jamais vus. Dans ce cas, rien de surprenant si les descriptions données manquent un peu de clarté et de précision.

Ceux qui ont l'avantage d'avoir à leur disposition un Cabinet de Physique assez complet sont inexcusables de n'en pas profiter ; il peut arriver, et il arrive quelquefois que certains élèves se soucient fort peu d'examiner attentivement les différents appareils de Physique, et qu'ils se contentent parfois d'un simple coup d'œil distrait.

Nous engageons fortement les élèves à bien étudier les instruments de Physique et à bien suivre les expériences qu'ils permettent de faire ; les expériences, d'une part, confirment les lois de la nature, les rendent plus saisissantes et les fixent dans la mémoire ; les appareils, d'autre part, que l'on utilise à profusion dans l'industrie et dans la pratique de la vie, prennent une importance sur laquelle il serait inutile d'insister. Voilà pourquoi on doit faire en sorte que leur étude ne soit pas négligée, tout en leur donnant la place qui leur convient dans l'ordonnance d'un cours de Physique.

***

Disons, en terminant, que nos critiques, peut-être un peu sévères, ne s'adressent pas à tous les élèves qui ont pris part aux dernières épreuves de l'examen du Baccalauréat. Beaucoup de bonnes copies, bien ordonnées, claires, et rédigées avec intelligence, prouvent que l'étude de la Physique est en honneur chez un grand nombre.

Si nous nous sommes occupé exclusivement des copies défectueuses, c'est que le but de ce rapport est d'en signaler les taches à MM. les Professeurs : bien qu'ils les connaissent autant que nous, il n'est pas inutile, croyons-nous, d'insister quelque peu et de revenir souvent sur les défauts habituels de nos élèves. L'enseignement, a-t-on dit, c'est la répétition. Il en est peut-être de même de la correction des défauts : on les fera éviter d'autant mieux et d'autant plus rapidement qu'on les fera plus fréquemment connaître.

L'abbé Henri Simard
professeur à l'Université Laval, Québec.

64111

un peu
part aux
ucoup de
e intelli-
ieur chez

ies défec-
les taches
que nous,
de revenir
ignement,
ème de la
et d'au-
connaître.

ARD
al, Québec.